



# IGLESIA Y SOCIEDAD

## La emergencia de la familia, la verdad de la educación\*

Juan José Pérez-Soba

“«Pues ¿qué será este niño?» Porque, en efecto, la mano del Señor estaba con él” (Lc 1,66). Esta exclamación tan humana procede de una mirada, mirar a un niño es percibir una llamada a participar del misterio de una vida que pide nuestra intervención. Pero la misma mirada invita a hacerlo no de cualquier manera, sino a modo de respuesta ante las exigencias propias de dicha llamada. Para comprenderlo bien, hemos de entender que la pregunta está bien formulada: la indefensión que el niño muestra es tal, que nos es connatural considerar inhumano preguntarnos: “¿Qué provecho sacaremos de este ser humano?” Se trataría de la máxima estrechez de miras, de querer medir una existencia humana incipiente desde los propios intereses, una mezquindad clamorosa. Pero tampoco es una buena traducción de la mirada proponerse la siguiente cuestión, desde luego más pertinente: “¿qué he de hacer con este niño para cuidarlo bien?” Es una mirada funcional que responde sin considerar el asombro ante una vida que se nos confía. El niño, con su presencia, pide algo más que un cuidado, pide una educación.

La dificultad de expresar en palabras el interrogante que emerge de la mirada al niño se debe a que esta tiene un carácter eminentemente contemplativo y que no se puede reducir a ningún argumento de tipo utilitario, ni siquiera a una cuestión funcional en sentido de beneficencia. La grandeza de la mirada de la que estamos hablando consiste en que en ella participamos de algún modo de la mirada de Dios. Las características de esta están bien trazadas en el relato del Génesis (Gen 1,1-2,4). Por medio de su recurso narrativo de un esquema repetitivo, se nos transmite que no basta una creación por la Palabra que asegura la inteligibilidad del mundo, la dinámica interna que domina toda la escena se asienta en la posterior mirada de complacencia divina que es el fundamento creativo de la *bondad* de lo creado: “y vio que era bueno”. El hombre con su mirada percibe esta complacencia originaria y puede hacerla suya de tal forma que le impulse a exclamar: “¡Qué bueno que tú existas!”<sup>1</sup>

Este canto a la existencia es sin duda una de las dimensiones presentes en la mirada al niño, pero en ella hay algo más. No solo se aprecia la bondad de la vida humana como algo admirable, sino que se establece un vínculo especial con ella. Dios promete al hombre una bondad superior y nos sentimos *responsables* de ella. Este *plus* de bondad que se percibe en la responsabilidad ante un ser desvalido expresa ese *modo peculiar* como Dios mira al hombre, pues solo de él se dice “y vio que era *muy bueno*” (Gen 1,31). El hombre no es solo bueno, sino que está llamado a *lo mejor*<sup>2</sup>, a mejorarse en cuanto tal. La comprensión de este más es la que activa en nosotros la necesidad de una cierta respuesta ante la presencia de otra persona, dentro de una relación específica que, tal como describe Nédoncelle consistiría en una auténtica: “voluntad de promoción”<sup>3</sup>. Es así como este pensador francés describe la reciprocidad explícita que se inscribe en el simple hecho de reconocer la existencia personal de un hombre.<sup>4</sup>

\* 26 Curso de Pedagogía para Educadores: El reto de la emergencia educativa, proponer modelos

## 1. LA ALIANZA EDUCATIVA, LA RESPONSABILIDAD INICIAL

El fenómeno de responsabilidad que se genera en esta mirada es un principio fundamental para el sentido de nuestras acciones. Así lo destaca con gran fuerza Levinas al mostrar el vínculo ético que se crea ante la mirada del otro, pues lo considera el “lugar” donde nace toda obligación moral, porque en él se rompe cualquier posible indiferencia.<sup>5</sup> Ante todo, lo que se revela en este encuentro es la existencia de un vínculo entre los hombres por los que los unos somos responsable de los otros en un marco de trascendencia personal que nos une.<sup>6</sup> Es cierto, somos guardianes de nuestros hermanos (cfr. *Gen 4,9*) y de modo muy especial de los hijos y de aquellas personas que se nos encomiendan.

El relato bíblico del nacimiento de Juan Bautista está sostenido por la idea de vocación caracterizada en su caso por el hecho de la imposición de su nombre. La identidad de todo hombre se debe a una elección divina<sup>7</sup> y esa vocación da sentido a todo lo que es a partir, precisamente de lo que está llamado a ser. El hombre no conoce del todo a otro hombre sino cuando puede reconocer la vocación a la que está llamado, es por ello por lo que se nos identifica por un nombre personal y no genérico<sup>8</sup>. Es más, no se conoce a sí mismo sino cuando responde a su propia vocación. Todo ello no se puede entender sino dentro de una comunión de personas en donde puede descubrirse tal vocación divina. El discernimiento de la llamada de Dios solo se realiza en el entramado de relaciones humanas por las que Dios confía el hombre al propio hombre.

De aquí procede una idea fundamental para la verdad de la vida de cada hombre. Este no puede ser medido por su utilidad, ni por sus capacidades, sino por la vocación a la que está llamado, algo que no procede radicalmente de sí mismo sino que está envuelto en el misterio de un don que le configura<sup>9</sup>. El fin del hombre que da contenido a su vocación no puede nunca comprenderse desde los parámetros anteriores, sino que estos deben integrarse en una visión más amplia sostenida por una relación personal que permanece como referencia para su existencia.

El marco adecuado que ofrece la Biblia para dar cabida a todas las dimensiones antes apuntadas no es otro sino el de la *Alianza divina*, que señala un vínculo personal como principio de todos los actos humanos. El hecho del vínculo con el recién nacido que hemos apreciado en la mirada al niño es el reconocimiento de la profunda unidad que existe entre los hombres. El sentido de la misma rebosa de trascendencia, porque apunta en definitiva hacia un destino común del que Dios es garante y hacia el que el hombre debe saber dirigirse<sup>10</sup>. Entrar en esta relación requiere transmitirla como el modo de descubrir una guía para vivir.

Lo apropiado de acudir al esquema de la Alianza para la comprensión del acto educativo es la claridad que ofrece para determinar el papel de las distintas realidades y dimensiones personales que entran en juego para la constitución del mismo. Aquellas que aporta la alianza en cuanto tal son, en esencia, las siguientes: 1) existen dos personas que se vinculan en una relación de reciprocidad que puede ser asimétrica; 2) tal reciprocidad se ha de entender como una mutua implicación de libertades; 3) este vínculo abre un camino de colaboración que es el auténtico marco interpretativo de las acciones que provoca la alianza y que configura un modo de vivir para las personas implicadas. De hecho, una alianza real exige que tenga un

contenido específico dentro de una determinada comunicación de bienes que son los que permiten definir el modo concreto de vivir cada una, ya que pueden ser muy diversos.

En esta estructura básica y dinámica es donde se inserta la trascendencia de la vocación personal a modo de una llamada que configura el momento de surgimiento de la libertad de todo hombre, nacida en tal ámbito de responsabilidad.

Este es el marco apropiado para la comprensión de la *verdad de la educación* concebida como un *acto educativo*<sup>11</sup>. La realidad humana comprendida en él es la que debe dirigir después cualquier actividad específicamente educativa que estará así sostenida por una estructura fundamental y unas dimensiones que aseguran su verdad a partir del objeto propio de su acto básico. La educación así entendida deja de ser un arte reservado para especialistas o una serie de procedimientos complejos que condujeran sin posibilidad de error a un resultado óptimo.<sup>12</sup>

## 2. UNA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE HUMANA: UNA “ALIANZA EDUCATIVA”

Esta mirada de la que hemos partido nos sirve para tomar una perspectiva adecuada para entender la esencia misma de la educación y su estructura básica. Evitamos así de entrada el introducirnos en ella desde una visión simplemente sociológica o política. En ellas se afronta un problema social acerca de un derecho fundamental que debe ser garantizado por el Estado y que cuenta con sus propios fines y sus instituciones características. De este modo, por “educación” se comprende ante todo el “sistema educativo” y los métodos empleados en él y se corre el riesgo de describir la realidad de la educación desde el modo concreto como se lleva a cabo dentro de este “sistema”. Evidentemente, lo que se puede perder es la percepción de que lo que está en juego es la verdad del hombre y su vocación y no solo el cumplimiento de unas funciones dentro de la corrección de unas relaciones sociales.

Gran parte del pensamiento pedagógico moderno deriva de la aparición y extensión de la enseñanza escolar y se dirige por consiguiente de modo directo a mejorar la misma. Por ello, se parte de una experiencia que en sí no es familiar y en la cual tantas veces, o se niega el papel de la familia, o, si bien aparece nominalmente como fundamento del proyecto educativo del centro, se le atribuye en la práctica una función derivada. Todo se produce por pensar el acto educativo como una serie de prácticas específicas que se hacen con el educando, sin considerar el ámbito que crea la alianza educativa de la que hablamos y que tiene en la familia su primer referente. Hemos intentado definir la educación en la perspectiva de conducir a la persona a responder a una vocación y esto exige reconocer que es en la familia donde se transmite ante todo un horizonte de significado. Esto nos lleva a aceptar como una definición válida de la educación el “despertar un sentido en la experiencia”<sup>13</sup>.

La mirada inicial que nos ha iluminado y que podemos considerarla como original, debe ser renovada en el momento de caracterizar cualquier acto educativo para apartarnos así de la tentación de introducirlo en un entorno político concebido muchas veces como un mero pacto de intereses, o en un sistema social dominado por el utilitarismo y el consumo. Se trata de ámbitos sociales importantes, pero reductivos respecto de la actividad educativa, nunca pueden ser los prioritarios, ni mucho menos los que definen su modo de actuación. De otra forma, se

corrompe la comprensión real de la educación hasta el punto de que los problemas que vayan surgiendo de la puesta en práctica de un modo errado de concebirla, ocultarán por su urgencia las verdaderas raíces del mal que son las que deben ser extirpadas; por lo que, en vez de mejorar la situación, crecen los males y se produce una crisis del sistema en cuanto tal. Al respecto, no podemos sino recordar la sabia advertencia de Benedicto XVI de cómo un utilitarismo o un mero funcionalismo mata el auténtico sentido de la Universidad que es el referente supremo de toda educación. “Sabemos que cuando la sola utilidad y el pragmatismo inmediato se erigen como criterio principal, las pérdidas pueden ser dramáticas: desde los abusos de una ciencia sin límites, más allá de ella misma, hasta el totalitarismo político que se aviva fácilmente cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder. En cambio, la genuina idea de Universidad es precisamente lo que nos preserva de esa visión reduccionista y sesgada de lo humano”<sup>14</sup>.

El acto educativo se debe percibir entonces en una alianza peculiar que se establece entre el educador y el educando. El bien que define esta alianza, un bien común peculiar, no es otro sino la verdadera humanidad. Educar es hacer que “florezca la humanidad” de una persona<sup>15</sup>. Este bien implicado es el que impide que pueda definirse esta relación como de mera dependencia<sup>16</sup>, la libertad del educando está implicada desde el principio, porque sin ella no se da alianza alguna y se perdería la trascendencia contenida en la experiencia inicial<sup>17</sup>. Un acto educativo no se puede definir ni por un mero desarrollo de unas capacidades propias a modo de quien cultiva una planta, para sacar de ella lo mejor; ni tampoco como quien conforma destrezas nuevas, hábitos operativos en vista de un determinado fin práctico, a semejanza de cómo un animal es capaz de ser adiestrado a partir de algunos fines particulares. Podría parecer que son términos por todos sabidos, pero es necesario hacer explícitas estas características, porque en la actualidad incluso en el ámbito educativo pesa una concepción pesimista del ser humano que considera la libertad algo meramente fenoménico y no real<sup>18</sup>. Para muchos, la educación llegaría a determinar la identidad humana y conformaría de forma irreversible el tipo de hombre que se desee. Esto es una idea radicalmente opuesta a la alianza.

### 2.1. Alianza de libertades, la superación de la falsa “autonomía”

De igual modo, la alianza define un modo particular de *ejercicio de la libertad* que no puede ser definido por la categoría de *autonomía*. Es del todo cierto que la autonomía es una capacidad humana en relación a la sociedad en la que uno vive, y que existe entonces una justa autonomía en el modo como el hombre o los grupos sociales toman las decisiones que le afectan<sup>19</sup> y que, por consiguiente, el hombre debe estar preparado para ejercerla; pero esta práctica no explica lo específico del acto educativo, más bien enturbia su verdad interior. Cuando se absolutiza la autonomía a modo de fin, pierde su sentido.

Así se refiere Benedicto XVI a este hecho como un obstáculo formidable a la verdadera tarea educativa: “Una raíz esencial consiste, a mi parecer, en un falso concepto de autonomía del hombre: el hombre debería desarrollarse solo por sí mismo, sin imposiciones de otros, los cuales podrían asistir a su autodesarrollo, pero no entrar en este desarrollo. En realidad, para la persona humana es esencial el hecho de que llega a ser ella misma sólo a partir del otro, el

«yo» llega a ser él mismo solo a partir del «tú» y del «vosotros»; está creado para el diálogo, para la comunión sincrónica y diacrónica. Y solo el encuentro con el «tú» y con el «nosotros» abre el «yo» a sí mismo. Por eso, la denominada educación anti-autoritaria no es educación, sino renuncia a la educación: así no se da lo que deberíamos dar a los demás, es decir, este «tú» y «nosotros» en el cual el «yo» se abre a sí mismo. Por tanto, me parece que un primer punto es superar esta falsa idea de autonomía del hombre, como un «yo» completo en sí mismo, mientras que llega a ser «yo» en el encuentro colectivo con el «tú» y con el «nosotros»<sup>20</sup>. Por ello, reivindica también el marco de la alianza como el propio para la comprensión de la verdad de la educación<sup>21</sup>.

En consecuencia, no se puede definir la educación como un proceso por el que se pasa de una persona inicialmente dependiente a otra que se independiza hasta poderse denominar plenamente autónoma. Tal proceso necesariamente se ha de concebir como una superación progresiva de los lazos iniciales que en el fondo impedían el desarrollo completo de las propias capacidades; esto es, se describe la tarea educativa de forma del todo ajena a cualquier alianza y se interpreta la intervención del otro sobre todo como una mera ayuda externa.

El punto clave donde se ha centrado el debate tiene que ver de forma directa con la familia y por ello hay que tenerlo siempre en mente. Se trata de la *paternidad*. El pensamiento autonomista verá la paternidad como una limitación inicial necesaria, pero que debe ser relativizada hasta superarla absolutamente<sup>22</sup>. Esto es debido a que no percibe en la relación sino una función y no una alianza que permanece aun cuando cambien las funciones.

Repetimos, el acto educativo no es una función peculiar que la familia *puede desarrollar* como pueden hacerlo otras instancias educativas. No, sino que es la verdad de una relación íntima que configura la identidad personal y en la que la familia cumple un papel insustituible, de tal forma que, cuando falta, queda siempre una carencia en el hombre, que no es fácil de superar.

No percibir el inicio educativo como una alianza, en vez de una dependencia entendida solo como carencia, hace que el mismo proceso educativo que se traza sea ante todo funcional: cumplir unos objetivos en vista de unos resultados que pueden ser garantizados por pruebas objetivas. Es evidente que tal función, con todos los requisitos que comprende, puede ser realizada mucho mejor por expertos que no por los padres, es más, estos requerirían una preparación de la que normalmente carecen para ayudar a la educación que dan los pedagogos. Para comprender lo equivocado de esta apreciación, no hay más que mirar en qué consiste la diferencia entre aquellos y estos, que es precisamente el tipo de alianza que tienen con los educandos respectivos, y en ello la familia aporta su riqueza incomparable.

Pero, sobre todo, la visión autonomista impide ver que el fin de la educación es la capacitación de la persona a vivir en una alianza plena: por un “don de sí” por el que el hombre puede encontrarse a sí mismo y alcance la plenitud en una vida compartida. El fin de la libertad es una comunión de personas<sup>23</sup>.

## 2.2. La alianza en el bien del hombre y en su verdad

El bien común que define el acto educativo es el de la *humanidad como capacidad de respuesta*, porque es allí donde el hombre ha de enfrentarse a la tarea ingente de conducir la propia vida. Esto requiere una apertura radical hacia la verdad de lo “*humanum*” que no puede ser ocultada. Por ello el segundo de los grandes obstáculos actuales para la educación que denuncia Benedicto XVI es la falta de búsqueda de la verdad. Así nos dice: “La segunda raíz de la emergencia educativa yo la veo en el escepticismo y en el relativismo o, con palabras más sencillas y claras, en la exclusión de las dos fuentes que orientan el camino humano. La primera fuente debería ser la naturaleza; la segunda, la Revelación”<sup>24</sup>.

Aquí se descubren las disposiciones básicas para la tarea educativa: introducir en un mundo, en donde se perciben los sentidos de la existencia desde la doble referencia de la naturaleza y la revelación. Con ello, se comprende este mundo como el lugar de encuentro entre los hombres y de estos con Dios. Esto es fundamental para fundar una convivencia humana que no sea meramente arbitraria. Es la convicción que debe guiar internamente la educación para preservarla de convertirse en una simple imposición de ideologías por parte del poder establecido. Para educar se debe preservar un sentido de “verdad” necesario para que el hombre se valore a sí mismo y comprenda las relaciones sociales desde el marco de la búsqueda común de una verdad que nos trasciende.

Igualmente, implica la inserción en una historia concreta humana que marca el sentido de la transmisión de la verdad entre las generaciones; una comunicación necesaria para la estructuración de la sociedad<sup>25</sup>. La idea rupturista respecto de cualquier tradición que caracterizó el intento ilustrado francés<sup>26</sup>, para propugnar una educación totalmente racional y objetiva, se ha convertido después de la crítica de la postmodernidad a la razón abstracta universal, en una fractura en la misma transmisión del saber sobre el hombre que llega a no apreciarse como un bien. Por eso, nos recordaba el Papa: “si callan estas dos fuentes, la naturaleza y la Revelación, también la tercera fuente, la historia, deja de hablar, porque también la historia se convierte solo en un aglomerado de decisiones culturales, ocasionales, arbitrarias, que no valen para el presente y para el futuro”<sup>27</sup>.

## 3. LOS REFERENTES PRINCIPALES DEL ACTO EDUCATIVO

La revelación, precisamente por introducirnos en la historia de la Alianza de Dios con su pueblo, nos manifiesta por medio de imágenes el modo como Dios educa a su Pueblo en el camino que abre la Alianza.

La primera de las imágenes es la del alfarero<sup>28</sup>. Dios debe dar forma a cada hombre, que, a su vez, debe dejarse formar por la experta mano divina para alcanzar su auténtica hechura. El hombre solamente puede comprenderse a sí mismo dentro de un plan de Dios que descubre paulatinamente como la obra de Dios en él. La dramática interna de esta comparación está en la relación que se establece entre Dios y la libertad del hombre. La docilidad ante Dios tiene que ver con la sabiduría de discernir la acción divina para cooperar con ella. Esta metáfora es la que ilustra la misma creación del hombre (*Gen 2,7*), Dios ha dejado sus huellas en el barro humano, tal como describe magníficamente San Ireneo:

“Preséntale tu corazón blando y maleable y conserva la figura con que te modeló el Artífice, metiéndote húmedo, no vayas a perder, endurecido, las huellas de Sus dedos. Guardando empero la trabazón, subirás a lo perfecto; pues el arte de Dios esconderá el barro que hay (naturalmente) en ti. La Mano de Él modeló en ti la sustancia; te unguirá por dentro y por fuera con oro puro y con plata (cfr. *Ex* 25,11), y de tal suerte te adornará que el propio Rey codicie tu hermosura (cfr. *Sal* 44,12). Pero si, endurecido enseguida, desechas el arte de Él y te vuelves ingrato para Él porque (te) hizo hombre –con la ingratitud para Dios-, has venido a perder Su arte y Vida. Porque hacer es propio de la benignidad de Dios; ser hecho, en cambio, de la naturaleza del hombre. Si pues le entregares lo que es tuyo, a saber la fe en Él y la sujeción, percibirás el arte de Él y serás obra perfecta de Dios”<sup>29</sup>.

Es importante destacar que esta imagen esta reservada a Dios, ningún hombre se lo puede atribuir, precisamente porque implica la raíz misma de la libertad que debe ser conformada por el mismo amor que lo ha creado, como dice Kierkegaard al definir la libertad como: “fundarse transparente en la potencia que le ha puesto”<sup>30</sup>. Solo Dios puede realizar esta función específica respetando la libertad humana. Cualquier acción educativa tiene que saber respetar esta dimensión que tiene que ver entonces de forma directa con la libertad religiosa y de conciencia<sup>31</sup>.

La segunda de las imágenes se inserta en lo más original de la historia de Israel, se trata de la figura del pastor<sup>32</sup>. Se trata de ver la vida como un camino y la necesidad de una guía en el mismo que solo puede ejercer alguien con una responsabilidad propia recibida por elección de Dios. Se trata de acompañar al pueblo en su historia para que no pierda el camino y responda de verdad a la voluntad de Dios, la única que le puede guiar verdaderamente. Se establece así una analogía especial, ya que se invierte en parte la relación natural entre el pastor y su rebaño: el pastor tiene que servir a las ovejas porque se las ha confiado el mismo Dios, no son su propiedad, cuanto su tarea de cuidado. Por eso mismo, no se sirve de las ovejas para su beneficio, sino que las sirve para que crezcan. Es decir, no se establece entre ambos una pura relación de pasividad sino que, sobre todo en el Evangelio la relación se caracteriza por la llamada y la respuesta y el reconocimiento personal.

Al analizar estas referencias bíblicas, se aprecia una clara primacía de Dios en ambas. Además, su presencia es de tal peso que, sin ella, no se tendrían dichas imágenes por válidas para un proceso educativo y, en cambio, la aparición de la acción de Dios es la que permite integrarlas. La primacía de la “formación” de la persona requiere aceptar un primado de la acción divina y, mediante ella, una apertura a una “verdad” del hombre dentro del plan divino. De otro modo, se le va a “imponer” una forma sin contar con la interioridad del niño. En todo caso, esta “forma” existe, hay algunas verdades básicas que han de permanecer indiscutidas y sin las cuales todo el proceso educativo es imposible de llevar a cabo. Un relativismo radical, una sospecha sobre la capacidad de transmitir determinadas certezas compartidas, es un obstáculo formidable para la educación. Hemos de aceptar que pueden formularse algunas verdades universales sobre el hombre que dan un horizonte determinado de referencia, necesario para una convivencia en paz y sin amenazas. Es lo que el Magisterio reivindica mediante el concepto de “ley natural”<sup>33</sup>. De aquí la importancia de una educación en los mandamientos del decálogo en el orden moral. Pero siempre el hecho de modelar una

conciencia concreta, requiere el respeto a la conciencia en el modo de su formación, eso sí, sin despreciar nunca el papel de la autoridad moral en la transmisión de conocimientos morales.

Existe otra imagen importante para la vida humana, aunque se presente de forma más secundaria en la Biblia, se trata de la agricultura. La educación se puede concebir como el “cultivo de la persona”<sup>34</sup> y el Pueblo de Israel o la misma Iglesia se presentan como el “campo de Dios”<sup>35</sup>. En realidad nos manifiesta una función intermedia respecto de las dos anteriores. En esta última, se destaca que la comunicación entre los hombres exige el desarrollo de las propias cualidades, pero que tiene como referencia primera la introducción en una cultura, recibir una herencia ligada a la tierra<sup>36</sup>. Es aquí donde el papel de la familia y muy especialmente de la mujer, es central como lo reconoce cualquier estudio etnológico y por el que se descubre su originalidad.

En este modo específico como Dios se revela como educador y pide la colaboración de los hombres la familia es la mediación necesaria entre ambas, tal como el cuarto mandamiento expresa al colocar la autoridad de los padres como representación de la de Dios: “«Honra a tu padre y a tu madre», para que ellos sean para ti, en cierto modo, los representantes de Dios, quienes te han dado la vida y te han introducido en la existencia humana: en una estirpe, nación y cultura”<sup>37</sup>.

#### 4. LAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

El acto educativo entonces conlleva una visión íntegra del hombre que debe guiar toda su actuación y que queda iluminada por el marco de alianza que hemos delineado anteriormente. La verdad completa del hombre ha de iluminar la realización de todas las tareas educativas. Por el contrario, el olvido de esa concepción de integridad humana conduce a una fragmentación insuperable de las acciones que actúa de interferencia en la comunicación e impide la realización adecuada de la educación.

Por eso mismo, se ha de rechazar como incompleto cualquier tipo de modelo educativo que sea unidimensional y no abrace toda la realidad del hombre, defecto en el que incurren muchas de las propuestas educativas contemporáneas. Este hecho se ha debido fundamentalmente a la aplicación estricta de un pensamiento antropológico previo que absolutiza algunos elementos olvidando otros<sup>38</sup>.

En particular, esta carencia es patente en el modelo voluntarista que centra todo en la aplicación de la voluntad de la autoridad que considera que ha de transmitir *su verdad*, y que el alumno la recibe de forma fundamentalmente pasiva, de pura aceptación<sup>39</sup>. Es, desde luego, un modelo del todo desprestigiado, porque ha dado lugar a los distintos totalitarismos sufridos en la historia y no enseña a pensar. En todo caso, no podemos olvidar que cualquier ideología radical tenderá a un modelo semejante aunque sea por medio de estrategias más o menos encubiertas. Siempre hemos de tener en cuenta que: “Una democracia sin valores se convierte con facilidad en un totalitarismo visible o encubierto, como demuestra la historia”<sup>40</sup>.

Hay que evitar también un modelo intelectualista centrado casi exclusivamente en las disposiciones intelectuales. Este modelo en la actualidad, también se disfraza, ya que no se muestra así en el plan general que se traza, que siempre incluirá indicaciones respecto de las



disposiciones del alumno; pero se lo reconoce en la concepción que está en la base, en la cual, por respeto a un concepto racionalista de la autonomía del alumno, acaba en una pura conformación de la inteligencia. Este modelo diseñado primero por Piaget<sup>41</sup> y remodelado por Kholberg<sup>42</sup> sigue siendo el principal en nuestros sistemas educativos actuales hasta el punto que han logrado de que su concepto de autonomía es indiscutido en los ámbitos pedagógicos.

Las carencias de este modelo, lo que deja de educar, esto es, los afectos<sup>43</sup>, es lo que ha producido un emotivismo generalizado<sup>44</sup>. Es un fenómeno social de tales dimensiones que se ha convertido en un auténtico problema y que, sin duda, tiene sus raíces en la educación. La atención de estos excesos ha llevado al fin a configurar modelos de educación que incluyen los sentimientos y los desequilibrios afectivos. En la actualidad, se ha hecho evidente la necesidad de una educación afectiva. En especial, esto se ha dirigido a descubrir la importancia de usar la *empatía* como modo de comunicación, pero ha llevado en la práctica a la extensión de modelos no directivos de educación, excesivamente centrados en la forma de ayudar a desbloquear las carencias afectivas, por lo que, en verdad, dan lugar a realizar un acto educativo muy parcial<sup>45</sup>. Se parte de una comprensión reducida del dinamismo afectivo, en la que se ignora su relación con el conocimiento y su papel de principio y fin de los actos humanos<sup>46</sup>.

El referente para la integridad del hombre que da unidad a todas estas dimensiones es, sin duda, la familia. Es esta la que sitúa la autoridad fuera de autoritarismo en la medida en que se la conciba como una alianza de amor, y no se la identifique con sus propias degeneraciones. Igualmente, la dinámica afectiva propia de la familia en su dinamismo y horizonte es esencial en cualquier educación, a pesar de la reducción que tantas veces se realiza hoy en lo que se denomina una “familia afectiva”<sup>47</sup>, aquella que se constituye sin más fin que el procurar un lugar donde las personas se “sientan bien”, pero que no ofrece un camino, ni un fin.

Esta concepción, ante todo, obliga a considerar la familia de un modo no meramente funcional. La reducción a sus funciones es la que ha producido una fragmentación interna de la familia y su debilidad principal en los momentos actuales<sup>48</sup>. El problema que genera es realizar *a priori* una división de funciones sin una alianza que las sostenga en unidad y les conceda un sentido pleno. Es lo que ocurre en el caso de las familias que han perdido su espíritu y solo viven para resolver los problemas que les sobrevienen.

Por el contrario, al tomar la familia como referente principal de la educación emerge una nueva dimensión de máxima importancia. Se trata de que en la familia se une el acto educativo al hecho de desvelar el sentido de la vida, que cobra así sentido para la vocación al amor como lo esencial para la existencia de la persona. Es el amor el que, por la profunda verdad del hombre que manifiesta, puede dar unidad y sentido a todos los elementos contenidos en el acto educativo.

## 5. LO ORIGINAL DE UNA EDUCACIÓN AL AMOR<sup>49</sup>

En definitiva, el sentido propio de las relaciones familiares es el camino que se nos abre para asumir la verdad de la vida como una verdadera educación al amor. Hemos de repasarlas en su significado personal.

Esto significa, en primer lugar, que el amor hace nacer las disposiciones fundamentales para la educación, en especial la confianza entre el educador y el educando. Así lo afirma el Papa Benedicto: “Ante todo, necesita la cercanía y la confianza que nacen del amor: pienso en la primera y fundamental experiencia de amor que hacen los niños –o que, por lo menos, deberían hacer- con sus padres. Pero todo verdadero educador sabe que para educar debe dar algo de sí mismo y que solamente así puede ayudar a sus alumnos a superar los egoísmos y capacitarlos para un amor auténtico”<sup>50</sup>.

Es ahora cuando todas las potencialidades de la familia aparecen más claras: “«En la familia es donde los hijos aprenden los valores humanos y cristianos que permiten una convivencia constructiva y pacífica. En la familia es donde se aprende la solidaridad entre las generaciones, el respeto de las reglas, el perdón y la acogida del otro». Ella es la primera escuela donde se recibe educación para la justicia y la paz”<sup>51</sup>.

La primera de las características que la familia aporta a la constitución del acto educativo es la *incondicionalidad* del vínculo que se establece entre el educando y sus padres. Es una unión tan particular que se establece como referente para cualquier otro vínculo posterior. Esto es debido a que está connotada por una benevolencia básica que pertenece intrínsecamente a dicha relación. Es muy importante tenerlo en cuenta, ya que experimentar esta relación estable y positiva es el motivo fundamental para el nacimiento de la docilidad, la disposición principal para cualquier educación.

Las relaciones que se apoyan en esta incondicionalidad alcanzan una *continuidad* en todo el proceso educativo de gran valor, ya que permite ir adquiriendo los significados básicos sin perder un horizonte estable de sentido que les dé armonía y estabilidad. Como es obvio la dimensión auténtica de esta tarea apunta al fin de una *madurez* humana más allá de una simple capacitación o autonomía cognoscitiva.

La *integridad* de la vida con la que se confronta la educación a modo de validación de la misma. Para poderse calificar como humana la educación no ha de dejar de lado ningún aspecto de la existencia del hombre. No se consigue esta meta mediante una acumulación de conocimiento o de destrezas sino por la referencia a una totalidad de sentido, una verdad del hombre, que da unidad a la vida en cuanto horizonte al cual el hombre se dirige y que no consiste en la suma de aspectos parciales. Por ello, se percibe el valor de la vida como un todo lo cual es esencial para que el hombre pueda interiorizar el sentido de sus acciones tal como lo ha destacado la moderna teoría de las virtudes<sup>52</sup>. Una *totalidad* que conforma internamente el acto educativo y que es esencial para comprender la dirección de la libertad a modo de dirección hacia fines excelentes, lo que se denomina “libertad para”.

Este es el ámbito donde el hombre percibe la apertura a la *trascendencia* que se funda en la experiencia de la comunicación interhumana, la original relación entre el “yo” y el “tú” en la que emerge una presencia previa que los une<sup>53</sup>. Esta trascendencia es el verdadero respiro de la libertad y un cauce insustituible para el acto educativo en la que el educador adquiere el papel de *testigo* y se introduce en la educación la dimensión de *misterio*, esto es, la necesaria implicación de la intimidad humana, tanto la del educador como la del educando.

El ámbito privilegiado en el que esto sucede es el de la *fraternidad*, la relación única que se da entre los hermanos. Esta experiencia básica actúa como fundamento para cualquier otro tipo de *solidaridad* entre los hombres y es el sustrato humano que sostiene la verdad del *bien común*<sup>54</sup>. Sin duda, el olvido, o al menos la marginación del bien común social, es una de las razones principales de la crisis educativa, porque cercena de raíz tanto el vehículo natural de comunicación entre los hombres, como el fin de dicha comunicación, a la unión entre ellos, por medio de una acción de colaboración franca y sincera. En un Babel de individualismos es imposible educar.

Todas las dimensiones anteriores conducen a hablar de la importancia de la familia para la configuración en los educandos de los *finés de las virtudes* como las excelencias humanas hacia las que se ha de dirigir las acciones, y que el hombre solo percibe de forma plena por la connaturalización de los fines compartidos dentro de una convivencia común<sup>55</sup>. Es por eso por lo que la educación es parte esencial para la aparición de las virtudes que han sido duramente marginadas en los planteamientos educativos más modernos. En el ámbito familiar al que nos referimos, además, se descubren en relación al amor que está en la base de cualquier virtud<sup>56</sup> y las dirige hacia el fin particular de construir una comunión<sup>57</sup>. Es un aspecto en el que se ha centrado la renovación actual de la teoría de las virtudes con una gran originalidad y fecundidad.

Una vez establecida estas características educativas emergentes en el ámbito familiar, podemos constatar que es la misma vinculación de la educación al amor que la familia representa, la que nos muestra que esta no puede ser la única instancia educativa. La vocación al amor lleva a formar la propia familia y es un objetivo propio de la educación. La aceptación universal de la obligación moral de evitar la endogamia, representa la necesidad de que la familia salga de sí misma y que la vocación del hombre está en encontrar un camino más allá de la familia de nacimiento y debe así introducirse en su entorno social.

La relevancia indiscutible de estos elementos, tan cercanos al amor, requería para ser aceptada, la clarificación cristiana que ve en el amor no una dimensión necesaria que hace más profundas y adecuadas las relaciones humanas, pero de la que se podría prescindir, sino ante todo una vocación divina con toda la seriedad que nos aporta. Recordemos en palabra de Rougemont el papel que alcanza en el cristianismo: “Eros, que era un dios para los antiguos, es un problema para los modernos. El dios era alado, elegante y secundario; el problema es serio, complejo y molesto”<sup>58</sup>. Es el amor el fundamento de cualquier alianza y la Alianza con Dios se realiza por un amor del todo especial que es el fundamento de una nueva unión entre los hombres. Por todo ello, Benedicto XVI puede afirmar: “Con referencia a este fundado acto de amor al hombre, puede surgir una alianza educativa entre todos los que tienen responsabilidades en este delicado ámbito de la vida social y eclesial”<sup>59</sup>.

## 6. CENTRALIDAD DE LA FAMILIA EN LA CULTURA ACTUAL

No es bueno que el hombre esté solo (*Gen 2,18*). Es cierto, la persona humana no solo necesita una compañía sino una ayuda para llegar a ser ella misma. Así lo comprende san Ireneo que considera que Adán es creado con una mentalidad de niño y que debía ser educado por el mismo Dios<sup>60</sup>.

La dificultad de la educación sería entonces la falta del “lugar adecuado” para que tenga lugar. Ya lo vio de modo profético G. K. Chesterton el cual al querer hacer una reflexión de su juicio sobre la sociedad contemporánea escribió un libro que tituló “*Lo que está mal en el mundo*”, con ello, quería mostrar que la sensación de crisis social que nos asalta no proviene de “cosas” malas que ocurren o disfunciones sociales, sino de una concepción inicua sobre el hombre que convierte nuestra sociedad en inhumana en muchos aspectos.

Con gran perspicacia, el pensador inglés señaló que la primera de estas malas ideas consiste en: “La falta de hogar del hombre”<sup>61</sup>. Esto es, para concebir a la persona humana se parte de una idea abstracta de un hombre que se basta a sí mismo, que cree realizar su vida sin ayuda de los demás y que, por ello, idealmente se separa de cualquier entorno que pudiera influir demasiado en su definición. Se le mide entonces a partir de sus capacidades productivas y la relativa satisfacción de las mismas. Se trata, desde luego, de una visión individualista que pone entre paréntesis el “hogar”, esto es, la “morada” inicial que se le da al hombre y que es esencial para que pueda crecer y desarrollarse.

El hogar es el que puede hacer entender el niño, pues fuera de él está desvalido en lo principal de su vida y una equivocación sobre quién es un niño lo que conduce irremediamente a un error grave en la educación, como el mismo Chesterton pone de relieve en la misma obra<sup>62</sup>. El niño es un ser necesitado, que debe ser formado por Dios y que para ello necesita la guía y el cuidado de otros hombres para que le conduzcan a su madurez. No es un hombre en pequeño que ya contenga todo lo que será en un futuro, sino que educar es un ejercicio original de su libertad que debe ser ayudada.

Por último, nuestro autor añade que junto a estos males se pone en peligro también una verdad sobre la mujer<sup>63</sup>. Esta representa en el ámbito familiar la necesaria referencia a una totalidad de sentido, más allá de cualquier tipo de educación centrada en la mera especialización, que es un atributo fundamentalmente masculino. El olvido de la dimensión de totalidad tiene consecuencias especialmente negativas, también para la mujer, en la medida en que no realiza su auténtico papel y queda frustrada en sus deseos<sup>64</sup>.

## 7. LA EMERGENCIA FAMILIAR, LA RESPUESTA A LA EMERGENCIA EDUCATIVA

Del mismo modo que la crisis económica que vivimos es expresión de la crisis ética de nuestra sociedad<sup>65</sup>, la evidente crisis del sistema educativo en su globalidad apunta a una crisis antropológica muy grande que reclama propuestas valientes e incisivas en este ámbito. Es lo que se ha denominado “emergencia educativa”, una expresión que aparece en la *Carta de Benedicto VI a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación* del 21 de enero de 2008 y que la define con estas palabras: “no podemos menos de interesarnos por la formación de las nuevas generaciones, por su capacidad de orientarse en la vida y de discernir el bien del mal, y por su salud, no solo física sino también moral (...) cuando vacilan los cimientos y fallan las certezas esenciales, la necesidad de esos valores vuelve a sentirse de modo urgente; así, en concreto, hoy aumenta la exigencia de una educación que sea verdaderamente tal”<sup>66</sup>. La oportunidad y urgencia del aviso ha sido recogida por la Conferencia Episcopal Italiana que ha hecho la educación la prioridad pastoral en su programación para los próximos 10 años.

El contenido de mi conferencia no quiere ser más que la constatación de que la emergencia educativa es fundamentalmente la expresión de la *emergencia de la familia*. Esto es, se percibe con más claridad la necesidad de la familia en todos los ámbitos de la sociedad, más allá de la simple realización de unas funciones, y con ello, se expresa que es *insustituible* a nivel social. Por consiguiente, es necesario reconocerlo a nivel educativo a todos los niveles. Como afirma el Papa: “La familia, primera célula de la sociedad humana, sigue siendo el ámbito primordial de formación para unas relaciones armoniosas en todos los ámbitos de la convivencia humana, nacional e internacional. Este es el camino que se ha de recorrer con sabiduría para construir un tejido social sólido y solidario, y preparar a los jóvenes para que, con un espíritu de comprensión y de paz, asuman su propia responsabilidad en la vida, en una sociedad libre”<sup>67</sup>.

La familia no es un ámbito más, sino que solo se la reconoce en su verdad cuando se le da el papel central en el acto educativo. Solo así podemos descubrir el auténtico significado de la educación como formación de personas y en dirección a la vocación al amor que el hombre debe realizar en la vida, es el modo concreto y primero para la alianza educativa de la que hemos hablado.

La familia últimamente crece en su relevancia en la vida social, se hace obligatorio cada vez más referirse a ella en los programas políticos, porque su necesidad se ha hecho más patente debido al gran malestar que causa su carencia. Queda la conciencia que es el bien que aporta a la sociedad el que debe guiar el acto educativo. En ella se sostiene la superación de la visión funcional que sostiene los denominados “modelos de familia”<sup>68</sup>. La familia real, por el contrario, defiende la centralidad de la búsqueda de la *identidad* que tiene la misma familia y que, por su valor de irreductibilidad y radicalidad, es el que sostiene la formación de la identidad personal. La auténtica identidad familiar es la que en la actualidad reclama cada vez más fuertemente su valor social, que le permite escapar de la privatización que los subyuga y empobrece<sup>69</sup>. Es aquí donde se puede sostener la recuperación de la verdad del *bien común* más allá de cualquier simple acuerdo de intereses. No tratamos de algo secundario, ya que afecta en primer lugar a la misma vida humana que requiere a la familia como “santuario de la vida”<sup>70</sup>.

Este valor único de la familia no quiere decir de ningún modo que asuma en sí toda la educación, sino que debe ser tomada como referente principal para la comprensión y configuración del acto educativo. Además, en ella se juega también la primacía social de la vocación del hombre como elemento central de la sociedad y el valor social del amor<sup>71</sup>.

## 8. LA FAMILIA, UNA PROFECÍA PARA LA HUMANIDAD

No podemos referirnos a una emergencia de la familia sin comprender la *misión* que se le encomienda y que tiene como fin la misma sociedad en su relación con la verdad<sup>72</sup>. Hemos de hablar entonces de la familia, la necesidad de un modelo familiar para las instituciones.

En particular, dadas las condiciones especiales de la educación en nuestro tiempo, hemos de referirnos a dos dimensiones sobre las que la aportación familiar es del todo relevante. La primera de ellas es la cuestión de la *autoridad*, que es el elemento esencial de la educación más marginado en los ámbitos educativos<sup>73</sup>. Se puede apuntar que la relegación de la familia en la educación ha comenzado por una crítica a la autoridad paternal que desautorizó a la misma familia como educadora, y que la situación actual educativa se puede

considerar como el paso posterior en el que los mismos profesores se encuentran también desautorizados. Se ha llegado a la situación de que, en muchos casos, ahora los desautorizadores son precisamente los padres de los alumnos. La autoridad es parte integrante de la vida familiar de una forma propia que, cuando se ejerce rectamente está muy alejada de toda sombra de autoritarismo.

La segunda es la estructuración de la *fraternidad*. Se trata de una dimensión en discusión ya sea por un individualismo que sospecha de la verdad de los vínculos estables, ya sea de la necesidad de aceptación del don de un amor primero recibido, el de los padres. Es la necesidad de integrar la acción de los iguales en el acto educativo, porque es un factor decisivo dentro de la educación. Además, es un valor imprescindible para una sociedad bien estructurada y más humana<sup>74</sup>.

La perspectiva de la emergencia de la familia que hemos seguido nos permite comprender una de las indicaciones que el ángel hace de la misión de San Juan Bautista que podría parecer extraña en una primera lectura. Es cuando anuncia: “irá delante de él con el espíritu y el poder de Elías, para hacer volver los corazones de los padres a los hijos” (*Lc* 1,17). En ella se destaca de forma directa la restauración del vínculo paterno-filial como un bien mesiánico, se la reconoce así como la base para cualquier relación verdaderamente humana. Se trata, entonces, del orden necesario para que la nueva alianza pudiera producirse y que va a ser central en el profetismo de Juan Bautista, la preparación para la revelación de Dios como Padre que se manifiesta en su Hijo.

En verdad, la familia reúne en la actualidad un valor educativo inmenso hacia la misma sociedad. Solo en la medida en que nuestra sociedad sea capaz de reconocerlo podrá renovar la educación que necesita para ser más humana. Con ello, la familia cumple el papel que Dios encomienda a los *profetas*. Estos representan la necesidad de educar a la sociedad en cuanto tal, para que no pierda nunca la memoria de la Alianza con Dios<sup>75</sup>. Por eso, afirma el libro de los Proverbios: “Cuando no hay visiones proféticas, el pueblo se desenfrena, pero el que guarda la ley es dichoso” (*Prov* 29,18). Una sociedad sin profetas tiende a perder su equilibrio interior, se vuelca en sí misma y hace rígida sus estructuras y este desorden afecta de forma muy directa a la educación que tiende a convertirse en una instrucción técnica. Así nos dice Grygiel: “La laicización transforma la sociedad en una máquina en que la dialéctica siervo-amo, al sustituir a la relación padre-hijo, arroja a todos a una vergonzosa dependencia del “sujeto técnico” constituido por el poder artificial del Estado”<sup>76</sup>.

Necesitamos hombres capaces de construir una nueva sociedad, hombres formados en una educación que los convierten en profetas en su tiempo. Empezamos contemplando la misión del Bautista y hemos descubierto que estaba profetizado que su vida fuera un testimonio muy directo sobre la importancia salvífica de la familia. En él hallamos una afirmación eminente de la familia: San Juan Bautista es el auténtico mártir del matrimonio, muere por defender su indisolubilidad, la verdad de su vínculo (cfr. *Mt* 14,1-12; *Mc* 6,17-29). Fue también profeta desde el seno de su madre, revelador de la dignidad del no-nacido (cfr. *Lc* 1,39-45). El maestro insigne que condujo a sus discípulos al único Maestro (cfr. *Jn* 1,35-39), para que los educase para que fueran apóstoles del Reino de los cielos. Fue en definitiva, el amigo del esposo que nos enseña a amar (cfr. *Jn* 3,29). ■

---

## NOTAS

- 1 Cfr. J. Pieper, *El amor*, en Id., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid 1980, 436.
- 2 Es el razonamiento que hace: J. Marías, *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de la vida*, Alianza Editorial, Madrid 1995.
- 3 M. Nédoncelle, *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*, Aubier Montaigne, Paris 21963, 29.
- 4 Pues así se define la “voluntad de promoción”: ibidem: “la perception du toi est, dans cette mesure même, liée à un minimum de réciprocité”.
- 5 Cfr. E. Levinas, *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, Martinus Nijhoff, La Haye 1974, 118: “«Il me regarde», tout en lui me regarde rien ne m’est indifférent”. Para su comprensión: cfr. E. Lostao, *La postmodernidad absoluta. Intersubjetividad y ontología desde Totalidad e Infinito de Levinas*, Comares, Granada 2011.
- 6 Cfr. E. Levinas, *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, cit., 63: “Le mouvement de la rencontre ne s’ajoute pas au visage immobile. Il est dans ce visage même. Le visage est, par lui-même, visitation et transcendance”.
- 7 Cfr. A. Ruiz Retegui, “Un Dios de elección”, en Aa.Vv., *Cristo y el Dios de los cristianos. Hacia una comprensión actual de la teología. XVIII Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra (Pamplona 9-11 de abril de 1997)*, EUNSA, Pamplona 1998, 579-597.
- 8 Cfr. M. Nédoncelle, *Explorations personnalistes*, Aubier Montaigne, Paris 1970, 91-110.
- 9 Cfr. M. T. Cid Vázquez, *Persona, amor y vocación. Dar un nombre al amor o la luz del sí*, Edicep, Valencia 2009.
- 10 Cfr. p.ej. G. Marcel, *Journal Métaphysique*, Gallimard, Paris 101949, 137: “L’expression bizarre qui me vient à l’esprit pour traduire cela, c’est que, si un toi empirique peut être converti en un lui, Dieu est le toi absolu qui ne peut jamais devenir un lui. -Sens de la prière”.
- 11 Así lo hace: V. García Hoz, *Introducción General a una Pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid 1993, 138-170.
- 12 Como crítica con humor Unamuno al hacer exclamar a Avito Carrascal un pretendido “pedagogo perfecto”: M. de Unamuno, *Amor y pedagogía*, Libra, Madrid 1971, 69: “Padre y maestro no puede ser; nadie puede ser maestro de sus hijos, nadie puede ser padre de sus discípulos; los maestros deberían ser célibes, neutros más bien, y dedicar a padrear a los más aptos para ellos; sí, sí, hombre cuyo solo oficio fuera hacer hijos que educarían otros, dar la primera materia educativa, la masa pedagogizable... Hay que especializar las funciones...”.
- 13 Cfr. J. J. Pérez-Soba, “Risvegliare un senso nell’esperienza”, en J. J. Pérez-Soba –O. Gotia (eds.), *Il cammino della vita: l’educazione, una sfida per la morale*, Lateran University Press, Roma 2007, 115-135.
- 14 Benedicto XVI, *Discurso a los jóvenes profesores universitarios*, El Escorial (19-VIII-2011).
- 15 Cfr. M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 1997.
- 16 Cfr. A. MacIntyre, *Dependent rational animals. Why Human Beings Need the Virtues*, Duckworth, London 1999.
- 17 Una referencia luminosa en este punto es: L. Giussani, *Educare es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Ediciones Encuentro, Madrid 22006.
- 18 Cfr. Juan Pablo II, *C.Enc. Veritatis splendor*, n. 33: “Paralelamente a la exaltación de la libertad, y

paradójicamente en contraste con ella, la cultura moderna pone radicalmente en duda esta misma libertad. Un conjunto de disciplinas, agrupadas bajo el nombre de «ciencias humanas», han llamado justamente la atención sobre los condicionamientos de orden psicológico y social que pesan sobre el ejercicio de la libertad humana. (...) Pero algunos de ellos, superando las conclusiones que se pueden sacar legítimamente de estas observaciones, han llegado a poner en duda o incluso a negar la realidad misma de la libertad humana”.

19 Cfr. Juan Pablo II, C.Enc. Veritatis splendor, n. 38.

20 Benedicto XVI, Discurso a la 61ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana (27-V-2010).

21 Cfr. Benedicto XVI, Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana (28-V-2009).

22 Es el punto clave para Kant, como lo muestra: M. Waldstein, “Fundación joánica de la Iglesia como familia de Dios”, en L. Melina –C. Anderson (eds.), La vía del amor. Reflexiones sobre la encíclica Deus caritas est de Benedicto XVI, Monte Carmelo –Instituto Juan Pablo II, Burgos 2006, 231-244.

23 Cfr. Juan Pablo II, C.Enc. Veritatis splendor, n. 86: “La libertad se fundamenta, pues, en la verdad del hombre y tiende a la comunión”.

24 Benedicto XVI, Discurso a la 61ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana (27-V-2010).

25 Cfr. E. Scabini –R. Iafrate, Psicología dei legami familiari, Il Mulino, Bologna 2003.

26 Por el método enciclopédico: cfr. A. MacIntyre, Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy and Tradition, Duckworth, London 1990.

27 Benedicto XVI, Discurso a la 61ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana (27-V-2010).

28 Cfr. Is 19,26; 64,7; Jer 18,1-6; Sir 33,13; Rom 9,20-21.

29 San Ireneo, Adversus Haereses, l. IV, 39,2 en A. Orbe, Teología de San Ireneo, IV, BAC, Madrid 1996, 524.

30 S. Kierkegaard, La malattia mortale, en Id., Opere, Sansoni Editori, Firenze 1972, 645.

31 Cfr. Benedicto XVI, Mensaje para la jornada mundial de la Paz 2011. La libertad religiosa, camino para la paz, n. 8: “El ordenamiento jurídico en todos los niveles, nacional e internacional, cuando consiente o tolera el fanatismo religioso o antirreligioso, no cumple con su misión, que consiste en la tutela y promoción de la justicia y el derecho de cada uno. Estas últimas no pueden quedar al arbitrio del legislador o de la mayoría porque, como ya enseñaba Cicerón, la justicia consiste en algo más que un mero acto productor de la ley y su aplicación. Implica el reconocimiento de la dignidad de cada uno, la cual, sin libertad religiosa garantizada y vivida en su esencia, resulta mutilada y vejada, expuesta al peligro de caer en el predominio de los ídolos, de bienes relativos transformados en absolutos. Todo esto expone a la sociedad al riesgo de totalitarismos políticos e ideológicos, que enfatizan el poder público, mientras se menoscaba y coarta la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, como si fueran rivales”. La cita es: Cicerón, De inventione, II, 160.

32 Sal 23; 80; Is 63,12-17; Jer 3,15; 10,21; 23,1-6; 31,10; 50,6-7; Ez 34; 37,24; Mi 5,3; Za 10,2-3; 11,3-17; 13,7; Mt 9,36; 25,31-46; Mc 6,34; Jn 10; Hb 13,20; 1Pe 2,25.

33 Repetidas veces con el fin de realizar un diálogo ético a nivel universal, es a lo que apunta: Comisión Teológica Internacional, En busca de una ética universal: un nuevo modo de ver la ley natural, (12-VI-2009).

34 Por la imagen de la vid: Sal 80; Is 5,17; 27,2-3; Jer 12,10; Joel 1,7-12; Na 2,3; Mt 20,1-16; 21,28-46; Mc 12,1-11; Lc 20,9-18; Jn 15,1-8; Ap 14,18-20.

35 1Co 3,9.

36 Cfr. Juan Pablo II, Carta a los jóvenes, nn. 11-12.



- 37 Juan Pablo II, Carta a las familias, n. 15.
- 38 Cfr. J. J. Pérez-Soba, "L'educazione morale: la ricerca del fondamento. Chiavi di lettura", en J. J. Pérez-Soba –O. Gotia (eds.), *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*, cit., 25-51.
- 39 Recordemos el exceso tradicionalista que consideraba que el hombre es incapaz por su propia razón de alcanzar la verdad. Una postura condenada en: Concilio Vaticano I, C.Dog. Dei Filius, (DH 3005).
- 40 Juan Pablo II, C.Enc. *Centesimus annus*, n. 46; en el mismo sentido: *Veritatis splendor*, nn. 99-101.
- 41 Cfr. J. Piaget, *El criterio moral en el niño*, Editorial Fontanella, Barcelona 1983.
- 42 Cfr. L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1992.
- 43 Cfr. M. C. Nussbaum, *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1994.
- 44 Es el defecto fundamental de nuestra sociedad como destacó: A. MacIntyre, *After Virtue. A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, Indiana 1981.
- 45 El modelo propio de Rogers y Carkhuff: cfr. B. Giordani, *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*, Desclée De Brouwer, Bilbao 1997.
- 46 Cfr. A. Malo, *Antropologia dell'affettività*, Armando Editore, Roma 1999.
- 47 Cfr. G. Angelini, *Il figlio: una benedizione, un compito*, Vita e Pensiero, Milano 32003, 192.
- 48 Cfr. J.M. Burgos Velasco, *Diagnóstico sobre la familia*, Palabra, Madrid 2004.
- 49 La expresión correlativa de "enseñar a amar" es propia de: Juan Pablo II, *Cruzando el umbral de la esperanza*, Plaza y Janés, Barcelona 1994, 133. Cfr. L. Melina –S. Grygiel (eds.), *Amare l'amore umano. L'eredità di Giovanni Paolo II sul Matrimonio e la Famiglia*, Cantagalli, Siena 2007.
- 50 Benedicto XVI, Carta a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación, (21-I-2008).
- 51 Benedicto XVI, Mensaje para la jornada mundial de la Paz 2012. Educar a los jóvenes en la justicia y la paz, n. 2. La cita interna es de: Id., *Discurso a los Administradores de la Región del Lacio, del Ayuntamiento y de la Provincia de Roma*, (14-I-2011), en *L'Osservatore Romano*, (ed. Española) (23-I-2011) 3.
- 52 Es la conclusión a la que llega: G. Abbà, *Felicità, vita buona e virtù*, LAS, Roma 1991.
- 53 Cfr. G. Madinier, *Conscience et Amour. Essai sur le "nous"*, Félix Alcan, Paris 1938.
- 54 Cfr. Benedicto XVI, C.Enc. *Caritas in veritate*, n. 7.
- 55 Tal como lo destaca: S. Hauerwas, *A Community of Character*, Notre Dame University Press, Notre Dame, London 1981.
- 56 Cfr. Santo Tomás de Aquino, *STh.*, I-II, q. 56, a. 3, ad 1: "dependet aliquantulum ab amore, in quantum dependet a voluntate, cuius prima affectio est amor".
- 57 Cfr. L. Melina, "Actuar por el bien de la comunión", en L. Melina –J. Noriega –J. J. Pérez-Soba, *La plenitud del obrar cristiano*, Palabra, Madrid 2001, 379-401.
- 58 D. de Rougemont, *Les mythes de l'amour*, Gallimard, Paris 1961, 11.
- 59 Benedicto XVI, *Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana* (28-V-2009).
- 60 Cfr. S. Ireneo, *Demostración de la predicación apostólica*, 12, en "Fuentes Patrísticas, 2", Ciudad Nueva, Madrid 1992, : "el hombre, era aún pequeño, como niño, y debía crecer para llegar a la madurez"; 15: "Pero para que el hombre no tuviese pensamientos de soberbia y se enorgulleciese, como si no tuviera amo, por razón de la autoridad que le había sido conferida y de la libertad de acceso a Dios; para que no faltase, y, por complacencia en sí, concibiese pensamientos de orgullo contra Dios, le fue dada por Dios una ley, a fin de reconociera que tenía por Señor al Señor de todo".

- 61 Cfr. G. K. Chesterton, *Lo que está mal en el mundo*, Parte I, Ciudadela, Madrid 2006, 14-64. Que liga con la parte V: “El hogar del hombre” (ibidem, 181-199) con la que termina el libro.
- 62 Es la parte IV Parte: La educación o el error acerca del niño (ibidem, 131-179), en donde se refiere sobre todo al influjo negativo del calvinismo. Pero destaca el papel de los padres al criticar que, para la pedagogía moderna: ibid., 173: “Las únicas personas que no tienen nada que ver con la educación de los niños son los padres”, en el capítulo que denomina: “El padre desautorizado”.
- 63 Es la parte III: “El feminismo o el error acerca de la mujer” (ibidem, 85-130).
- 64 Cfr. Ibidem, 128: “la cuestión más inmediata es que la moderna mujer trabajadora soporta una doble carga, pues aguanta tanto el difícil oficialismo de la nueva oficina como la distraída escrupulosidad del antiguo hogar. Pocos hombres saben lo que es ser concienzudo. (...) Tal como están las cosas, la moderna empleada o secretaria se agota poniendo una cosa en su sitio en el libro de cuentas y luego se va a casa a ponerlo todo en su sitio en el hogar”.
- 65 Cfr. Benedicto XVI, C.Enc. *Caritas in veritate*, n. 21.
- 66 Benedicto XVI, Carta a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación (21-I-2008).
- 67 Benedicto XVI, Mensaje para la jornada mundial de la Paz 2011. La libertad religiosa, camino para la paz, n. 4.
- 68 Cfr. S. Belardinelli, “Familia tradicional”, en Pontificio Consejo para la Familia, *Lexicón. Terminos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas*, Palabra, Madrid 2004, 405-410.
- 69 Cfr. P. Donati, *Perché “la” famiglia? La risposte della sociologia relazionale*, Cantagalli, Siena 2009.
- 70 Cfr. Conferencia Episcopal Española, *Inst. La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad* (27-IV-2001).
- 71 Como lo recuerda: Benedicto XVI, C.Enc. *Caritas in veritate*, n. 11.
- 72 Cfr. Juan Pablo II, Homilía en Porto San Giorgio (30-XII-1988): “La misión divina del Verbo es hablar, dar testimonio del Padre. Es importante la familia que habla por que revela como primicia este misterio, que da testimonio de Dios Padre delante de las nuevas generaciones. Su palabra es más eficaz. Así cada familia humana, cada familia cristiana, se encuentra en misión. Esta es la misión de la Verdad. La familia no puede vivir sin Verdad, más bien ella es el lugar en el que existe la sensibilidad extrema por la Verdad”.
- 73 Una profunda reflexión sobre ello: G. Angelini, *Educare si deve ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- 74 Cfr. Benedicto XVI, C.Enc. *Caritas in veritate*, nn. 34-42.
- 75 Cfr. C. Westermann, *Grundformen prophetischer Rede*, Kaiser Verlag, München 1960.
- 76 S. Grygiel, “Persona, matrimonio, familia, patria acontecimientos de libertad”, en L. Melina –S. Grygiel (dirs.), *Amar el amor humano. El legado de Juan Pablo II sobre la Matrimonio y la Familia*, Edicep, Valencia 2008, 119.

---

## EL AUTOR

**Juan José Pérez-Soba Diez del Corral**, es profesor en el Pontificio Instituto Juan Pablo II para estudios sobre el Matrimonio y la Familia.

